

Stitzinger, Ulrich

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 311-317*



Quellenangabe/ Reference:

Stitzinger, Ulrich: Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern? - In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: *Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 311-317* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119001 - DOI: 10.25656/01:11900

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119001>

<https://doi.org/10.25656/01:11900>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder widernatürlich nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern

kompetent ↑ vernetzt ↑ innovativ ↑

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	7
--------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i>	
Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ.....	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i>	
Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i>	
Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i>	
SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i>	
IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde.....	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i>	
Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i>	
PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i>	
„Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen.....	83
<i>Anja Schröder</i>	
Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i>	
Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i>	
Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i>	
Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht.....	114

Arbeit mit Texten

Michael Kalmár

Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien 122

Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte

Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen 129

Susanne Scharff, Susanne Wagner

Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen 134

Kommunikative Prozesse

Bettina Achhammer

Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters 142

Sandra Schütz

Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention? 149

Förderkompetenzen entwickeln

Yvonne Adler

Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie? 156

Detta Sophie Schütz

Die *Language Route* –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte..... 162

Margrith Lin-Huber

Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern 169

Professionalisierung

Manfred Grohnfeldt

Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz 176

Ulrich von Knebel

“Sprache kompetent fördern”: Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus? 182

Anja K. Theisel

Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung 189

Ute Schräpler

Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?..... 196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

Susanne Krebs

Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten 204

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-
Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der
Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und
Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit
elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-
Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei
Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der
Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und
Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?

1 Ausgangslage

Das pädagogische Personal in vorschulischen und schulischen Einrichtungen steht vor dem Hintergrund des zunehmenden Migrationsgeschehens immer mehr vor der Herausforderung, geeignete Konzepte bezüglich Interkulturalität und Mehrsprachigkeit im Bildungsprozess zu entwickeln und umzusetzen. Dazu wird beispielsweise auf OECD-Ebene sowohl auf den erhöhten Bedarf an interkulturellen und mehrsprachigen pädagogischen Teams wie auch auf die Notwendigkeit der Ausbildung und Unterstützung aller Pädagoginnen und Pädagogen im Bereich sprachlich-kultureller Diversität im Bildungswesen hingewiesen (Nusche, 2009).

Eine Erhöhung des Anteils an bilingualen pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund in den Teams in Kindertagesstätten und Schulen wird allerdings allein nicht ausreichen, um die genannten Herausforderungen adäquat lösen zu können (Balluseck, v., 2009). Über die *quantitative* Nutzung von Personalpotenzialen hinaus bedarf es vielmehr einer *qualitativen* Ausschöpfung mehrsprachiger und interkultureller Ressourcen von allen Pädagoginnen und Pädagogen unabhängig vom Migrations- oder Mehrsprachigkeitsstatus. Dabei gilt es einerseits, vorhandene aber nicht wirksam eingesetzte herkunftssprachliche Kompetenzen *bilingualer* pädagogischer Fachkräfte zu stärken und andererseits Möglichkeiten aufzuspüren, wie auch die mehrheitlich *monolingual* deutschsprachigen pädagogischen Fachkräfte ihre Kompetenzen in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern steigern können.

2 Annahmen, Fragestellungen und Zielsetzungen

Herkunftssprachliche Kompetenzen werden im Zusammenhang mit einer vorherrschenden deutschen Dominanzkultur oft vernachlässigt und es kann zu einer Fremdechtsreaktion als Störfaktor führen (Lengyel, 2001). Somit spielt auch das Team eine bedeutsame Rolle, inwieweit mehrsprachige und interkulturelle Ressourcen in der pädagogischen Arbeit zugelassen werden. Ebenso können sich persönliche Faktoren der Lebensgeschichte wie auch gesellschaftliche Faktoren auf die Vor-Beurteilung bzw. die Akzeptanz gegenüber Migration und Mehrsprachigkeit auswirken (Stitzinger, 2009). Überdies besteht die Annahme, dass durch eine besondere professionelle Einstellung und ein Interesse für das Phänomen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Kompetenzen zur Beobachtung und Förderung von Kindern im Erst- und Zweitspracherwerb auch bei monolingualen Pädagoginnen und Pädagogen ausgebildet werden können.

Diesbezüglich ist besonders die professionelle Ausbildung von Kompetenzen zur *alltagsintegrierten Sprachbeobachtung* mehrsprachiger Kinder von Bedeutung, da diese entscheidend dazu beiträgt, mögliche sprachliche Problemlagen der Kinder frühzeitig zu identifizieren und gegebenenfalls einer sprachtherapeutischen Diagnostik gezielt zuzuführen. Dazu ist ein Einblick in die kindliche Erst- wie auch Zweitsprache erforderlich, um mögliche erschwerte Prozesse im Erwerb der Zweitsprache Deutsch von genuinen Störungen der gesamtsprachlichen Entwicklung abzugrenzen (Stitzinger, 2013). Während ein *erschwerter Zweitspracherwerb* auf ungünstige Erwerbsfaktoren und Bedingungen hinsichtlich der Qualität und Quantität des sprachlichen Angebotes, der Lebensbedeutsamkeit der Sprachen sowie der Eindeutigkeit in der Sprachverwendung zurückzuführen ist (Kracht & Rothweiler, 2003), kann eine *spezifische bzw. umschriebene Sprachentwicklungsstörung (SSES bzw. USES)* im Zusammenhang mit sprachlichen Risikofaktoren bezüglich aller Sprachen des Kindes stehen (u.a. Kroffke, 2007; Lengyel, 2005). Bei einer diagnostizierten SSES bzw. USES bei mehrsprachigen Kindern ist eine Behandlung durch sprachtherapeutisch bzw. logopädisch ausgebildete Fachkräfte nötig (Motsch, 2013).

Ziel der Forschung ist schließlich die Nutzbarmachung bilingualer und interkultureller Ressourcen pädagogischer Fachkräfte des Elementarbereiches sowie die Ermittlung von Wirkungen im Rahmen entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen im Schwerpunkt Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Damit soll eine theoretische Grundlage zur Implementierung einer professionellen Schnittstelle zwischen der alltagsintegrierten Sprachbeobachtung frühkindlicher Einrichtungen und der spezifischen sprachtherapeutischen Diagnostik geschaffen werden (Abb. 1). In dieser Perspektive werden folgende Fragestellungen des vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) geförderten Forschungsprojektes 'Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potentiale bilingualer ErzieherInnen' (BiKES) (Lüdtke & Stitzinger 2012-2013) an der Leibniz Universität Hannover exemplarisch fokussiert (Stitzinger & Lüdtke, 2014; Stitzinger, 2013):

- a) In welchem Maße greifen bilingualer pädagogische Fachkräfte auf ihre mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen bei der Sprachbeobachtung mehrsprachiger Kinder zurück und welche Unterschiede zeigen sich zu monolingualen pädagogischen Fachkräften?
- b) Wie wirkt sich die Entwicklung sprachlich-kultureller Potentiale bilingualer und monolingualer pädagogischer Fachkräfte im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme auf die Sicherheit im Sprachbeobachtungsprozess bei mehrsprachigen Kindern aus?

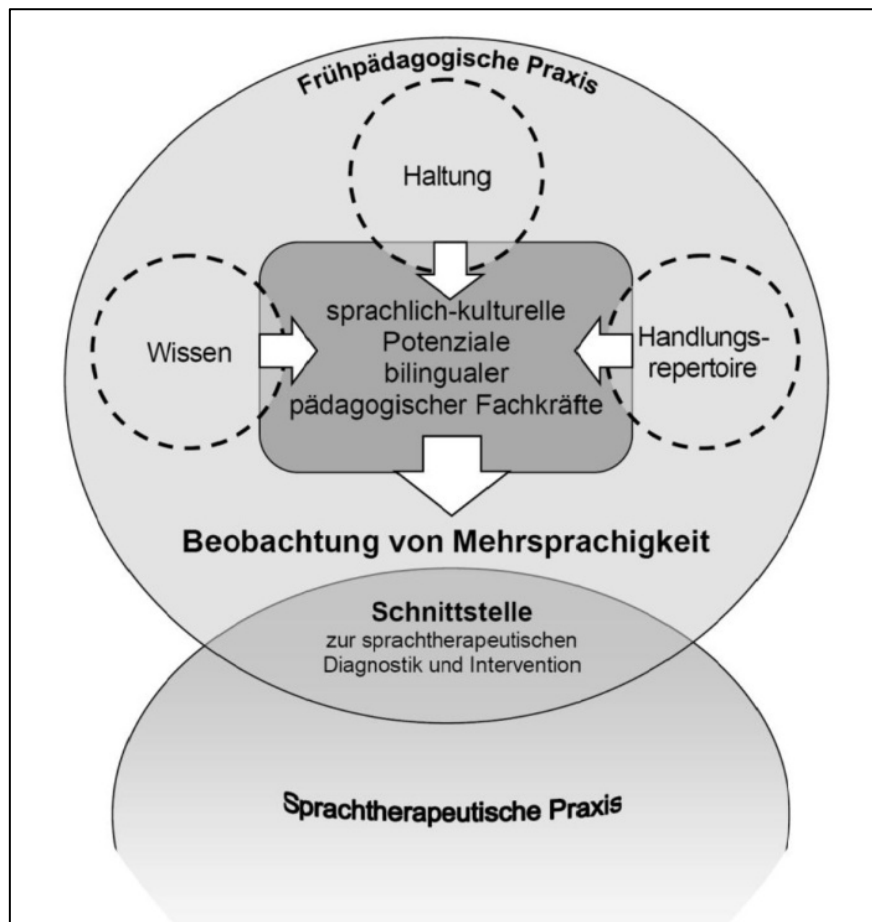


Abb. 1: Beobachtung von Mehrsprachigkeit an der Schnittstelle zwischen frühpädagogischer alltagsintegrierter Sprachbeobachtung und sprachtherapeutischer Diagnostik (Lüdtke, 2014)

3 Empirischer Hintergrund

Förderliche Wirkungen des bilingualen Sprachgebrauchs von Kindern und erwachsenen Bezugspersonen in pädagogischen Einrichtungen werden international in einer Reihe von Studienergebnissen dokumentiert. Beispielsweise sind positive Auswirkungen auf den Lehr-Lernprozess aufgrund besonderer Haltungen und Handlungsstrategien bilingualer Pädagoginnen und Pädagogen bei Arce (2007) im Verhalten vorurteilsbewusster lationo-amerikanischer Lehrkräfte zu erkennen. McCarty & Watahomigie (2004) verweisen darauf, dass besonders die Lehrkräfte, die den Schülerinnen und Schülern eine Anbindung an ihre eigenen sprachlichen und kulturellen Ressourcen ermöglichen, am erfolgreichsten Minderheiten in der Schule unterrichten. Vorteile des Code-Switchings für Lehrkräfte wie auch für Schülerinnen und Schüler belegen auch Momenian & Samar (2011). Überdies werden Erkenntnisse und Bedarfe für die Aus- und Fortbildung sowie die berufsbegleitende Unterstützung von bilingualen und monolingualen Lehrkräften beschrieben (u.a. Breton-Carbonneau, Cleghorn, Evans & Pesco, 2012). Im Ansatz werden auch Qualifizierungseffekte bei Lehrkräften im Bereich der mehrsprachigen Erziehung geschildert (u.a. Benson & Pluddemann, 2010).

Allerdings wird der Gebrauch sprachlich-kultureller Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen besonders durch individuelle Wechselwirkungen biographischer Einflüsse und Identitätsbildung beeinflusst (u.a. Wenger, Dinsmore & Villagomez, 2012). Darüber hinaus weisen auch gegenläufige Befunde (u.a. Dollmann & Kristen, 2010) auf die Notwendigkeit weiterer systematischer Erhebungen hin. Selbst in der sprachtherapeutischen Diagnostik von mehrsprachigen Kindern werden bilinguale Ressourcen der Fachkräfte noch wenig ausgeschöpft (Schütte & Lüdtke, 2013).

4 Methodik des Forschungsansatzes

4.1 Erhebungsplan

Das mehrperspektivisch angelegte qualitative Forschungsdesign des Projektes „Entwicklung professioneller Selbstkompetenz und Stärkung sprachlich-kultureller Potentiale bilingualer ErzieherInnen“ (BiKES) (Lüdtke & Stitzinger 2012-2013) gliedert sich zwei Phasen (Stitzinger & Lüdtke, 2014; Stitzinger, 2013).

Die **erste Forschungsphase** zielt auf die Ermittlung sprachlich-kultureller Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten im Kontext von Mehrsprachigkeit. Dabei fungieren vergleichbare videographierte Kommunikationssituationen zwischen jeweils einer pädagogischen Fachkraft und einem Kind mit russisch-deutschem bzw. türkisch-deutschem Sprachhintergrund als Basis für Selbstreflexionen und anschließenden leitfadengestützten Experteninterviews mit den jeweiligen Fachkräften. Der Interviewleitfaden orientiert sich an den Kompetenz-Kategorien „Haltung“, „Wissen“ und „Handlungsrepertoire“ (u.a. Fried & Briedigkeit 2008) und weist zusätzlich biographische Anteile auf. Die Auswertung der Interviews erfolgt nach der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010). Zusätzliche Expertendiskussionen ermöglichen die Übertragung der subjektiven Selbstperspektiven der pädagogischen Fachkräfte auf eine weitere Ebene der Fremdperspektive.

Die **zweite Forschungsphase** verfolgt eine von den pädagogischen Fachkräften mitgesteuerte und prozessorientierte Qualifizierungsmaßnahme im Themenschwerpunkt Mehrsprachigkeit und Interkulturalität mit einem Ausbildungsvolumen von 40 Unterrichtsstunden in 10 Kursblöcken. Datenerhebungen mittels Fragebögen und Beobachtungsbögen zu einem Messzeitpunkt vor (pre-test) und einem Messzeitpunkt nach der Qualifizierungsmaßnahme (post-test) liefern Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung der pädagogischen Fachkräfte der Interventionsgruppe und einer parallelierten Referenzgruppe. Die Erfassung der Kompetenzen ist fokussiert auf den Bereich der Sprachbeobachtung von russisch-deutschsprachigen und türkisch-deutschsprachigen Kindern nach ausgewählten Einschätz-Skalen des Sprachbeobachtungsbogens SISMIK (Ulrich & Mayr, 2006) sowie eines eigenen Zusatzbogens. Die mehrsprachigen Kinder der Fallbeispiele weisen Merkmale eines erschwerten Zweitspracherwerbs im Deutschen oder einer SSES bzw. USES auf.

4.2 Stichprobe

In einer für eine qualitative Exploration absichtlich reduzierten Stichprobe (n=18) wurden pädagogische Fachkräfte aus den beiden erwarteten herkunftssprachlichen Hauptkonstellationen mit russisch-deutscher sowie türkisch-deutscher Zweisprachigkeit (Rühl, 2009) sowie monolingual deutschsprachige Fachkräfte ausgewählt und nach dem statistischen Matching zusammengestellt. Ein Vergleich besteht zu einer parallelisierten Referenzgruppe (n=18).

5 Ausgewählte Ergebnisse

Mit Bezug auf die oben genannten Forschungsfragen werden ausgewählte Ergebnisse in Kurzform dargelegt.

- a) Die Auswertung der Experteninterviews weist mehrheitlich auf eine grundsätzliche Wertschätzung der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag hin. Außerdem wird das Wissen über sprachliche Fähigkeiten eines Kindes in der Erst- und Zweitsprache vor allem von pädagogischen Fachkräften mit einem bewusst wahrgenommenen eigenen Mehrsprachigkeitserwerb und einer besonderen Bildungsbiographie eingesetzt. Ferner wird die Erstsprache situationsorientiert verwendet, um mehrsprachigen Kindern z.B. Sicherheit in Eingewöhnungsphasen zu geben oder Vertrauen zu Eltern mit nicht-deutscher Erstsprache aufzubauen. Demgegenüber beschreiben deutschsprachige pädagogische Fachkräfte ihren Mangel an herkunftssprachlichen Einblicken und Handlungsmöglichkeiten. Insgesamt besteht ein großer Fortbildungsbedarf bezüglich des Gebrauchs und der Bedeutung von Herkunftssprachen.
- b) Die Analyse der Ergebnisse zu den Fallbeobachtungen ergibt, dass nach der Qualifizierungsmaßnahme die Kompetenzen der im Video präsentierten mehrsprachigen Kinder in der Erst- und Zweitsprache von allen pädagogischen Fachkräften deutlich präziser eingeschätzt werden können. Ebenso werden wesentlich mehr korrekte Vermutungen zur Eingrenzung eines erschwerten Zweitspracherwerbs und einer SSES bzw. USES gestellt. Dabei sind Zusammenhänge zwischen den Fall-Lösungen der teilnehmenden Fachkräfte und den Mustern des eigenen Mehrsprachigkeitserwerbs, des Migrationserlebens sowie des Ausbildungshintergrundes zu erkennen. Erstaunlicherweise können selbst deutschsprachige pädagogische Fachkräfte die Hinweise zur Identifizierung einiger spezieller Sprachstrukturen im Russischen und Türkischen nach der Qualifizierung bei der Fallbeobachtung anwenden.

Fazit für die Praxis

Sprachlich-kulturelle Vielfalt in pädagogischen Einrichtungen wird im Allgemeinen mit wertschätzender Haltung begegnet. Allerdings bestehen noch nicht durchgängig optimale quantitative und qualitative Bedingungen zur Ressourcennutzung mehrsprachiger und interkultureller Potenziale in den Einrichtungs-Teams. Teilweise fällt es den wenigen mehrsprachigen pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund schwer, ihre Erstsprache selbstbewusst im pädagogischen Alltag zu verwenden. Dennoch liegen erfolgversprechende Ansätze für den Ausbau geeigneter Konzeptionen vor. Im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen können Potenziale an Wissen, Haltung und Handlungsrepertoire zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität ressourcenorientiert aktiviert werden. Das gelingt vor allem dann, wenn pädagogische Fachkräfte mit ihren sprachlich-kulturellen Eigenheiten und Kompetenzen besonders wertgeschätzt werden und sie Raum zur pädagogischen Entfaltung erhalten. Weiterhin ist es notwendig, eine Teamkultur der sprachlich-kulturellen Vielfalt zu unterstützen. Dabei ist jedes Mitglied gefordert, seine eigene sprachliche Identität und kulturelle Wurzel als Vorteil anzuerkennen und diese bei der Entwicklung gemeinsamer Leitlinien im Team zu integrieren. Außerdem sind Kenntnisse über den Mehrsprachigkeitserwerb sowie Hilfen zur Beobachtung von Erstsprachen und der Zweitsprache Deutsch differenziert auszubilden. Damit soll auch den mehrheitlich deutschsprachigen pädagogischen Fachkräften ein Mindestmaß an Einblick in sprachliche Strukturen der Herkunftssprachen der Kinder, deren Eltern und der Kolleginnen und Kollegen im Team eröffnet werden. So ist es möglich, eine Basis für eine professionelle Schnittstelle zwischen der frühkindlichen sprachlichen Prävention und der sprachtherapeutischen Intervention zu schaffen.

Literatur

- Arce, J. (2004). Latino bilingual teachers: the struggle to sustain an emancipatory pedagogy in public schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2), 227-246.
- Balluseck, H., v. (2009). Was ist Bilingualität, wozu ist sie gut, und was bedeutet ein bilinguales Konzept in der Kita für die pädagogischen Fachkräfte? *ErzieherIn.de*. Verfügbar unter <http://www.erzieherin.de/was-ist-bilingualitaet.php> (14.07.2014)
- Benson, C. & Pluddemann, P. (2010). Empowerment of bilingual education professionals. The training of trainers programme for educators in multilingual settings in southern Africa (ToTSA) 2002-2005. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(3), 371-394.
- Breton-Carbonneau, G., Cleghorn, A., Evans, R. & Pesco, D. (2012). Pedagogical and Political Encounters in Linguistically and Culturally Diverse Primary Classrooms. Examples from Quebec, Canada, and Gauteng, South Africa. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 42(3), 373-391.
- Dollmann, J. & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkinder. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(55) Beiheft, 123-146.
- Fried, L. & Briedigkeit E. (2008). *Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen Scriptor.
- Kracht, A. & Rothweiler, M. (2003). Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule* (189-204). Münster: Waxmann.

- Kroffke, S. (2007). Mehrsprachige Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Implikationen für die Diagnostik. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär* 15(4), 253-262.
- Lengyel, D. (2005). Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern – Herausforderungen für Theorie und Praxis. In M. Grohnfeldt, V. Triarchi-Herrmann & L. Wagner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit als sprachheilpädagogische Aufgabenstellung* (49-72). Würzburg: Edition von Freisleben.
- Lengyel, D. (2001). *Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis*. Köln: Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen (LAGA NRW).
- Lüdtke, U. M. (2014). Bilinguale Peers, Eltern und Erzieherinnen als Ressourcen in der Sprachdiagnostik und Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern. In Hunger, I. & Zimmer R. (Hrsg.), *Inklusion bewegt. Herausforderungen für die frühkindliche Bildung* (245-255). Schorndorf: Hofmann.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McCarty, T. L. & Watahomigie, L. J. (2004). Language and literacy in American Indian and Alaska Native Communities. In B. Perez (Ed.), *Sociocultural contexts of language and literacy* (79-110). New York: Lawrence Erlbaum.
- Momenian, M. & Samar, R. G. (2011). Functions of Code-Switching among Iranian Advanced and Elementary Teachers and Students. *Educational Research and Reviews*, 6(13), 769-777.
- Motsch, H.-J. (2013). Diagnostik und Therapie mehrsprachiger Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *L.O.G.O.S. Interdisziplinär* 21(4), 255-263.
- Nusche, D. (2009). What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options. *OECD Education Working Papers. No. 22*. OECD Publishing. doi:10.1787/227131784531
- Rühl, S. (2009). Grunddaten der Zuwandererbevölkerung in Deutschland. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.), *Integrationsreport. Teil 6. Working Paper 27*. Nürnberg, 3-63.
- Schütte, U. & Lüdtke, U. M. (2013). Sprachtherapeutische Praxis im Kontext kindlicher Mehrsprachigkeit – Eine international vergleichende Bestandsaufnahme in Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Forschung Sprache*, 1(2), 45-60.
- Stitzinger, U. & Lüdtke, U. M. (2014). *Mehrsprachigkeit als Potenzial in Kita-Teams. nifbe-Beiträge zur Professionalisierung Nr. 2*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Stitzinger, U. (2013). Bilinguale Ressourcen von Pädagoginnen und Pädagogen für die Sprachbeobachtung und Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In K. Rosenberger (Hrsg.), *Sprache rechnet sich. Medium Sprache in allen Lernbereichen. Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis. Band 5* (115-126). Wien: Lernen mit Pfiff.
- Stitzinger, U. (2009). Bedingung Mehrsprachigkeit – Hindernis oder Ressource? *Forum Sprache* 3(2), 53-60.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Wenger, K. J., Dinsmore, J. & Villagomez, A. (2012). Teacher Identity in a Multicultural Rural School. Lessons Learned at Vista Charter. *Journal of Research in Rural Education*, 27(5), 1-17.

Weiterführende Literatur

- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2008). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.